

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCADORES DE INFÂNCIA MARIA ULRICH

As Interações Sociais e a Autoestima no Pré-Escolar

Carina Maria Esteves Oliveira Frade

LISBOA, JULHO 2013

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCADORES DE INFÂNCIA MARIA ULRICH

Relatório realizado sob a orientação
Mestre Maria Lacerda

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Lisboa, Julho de 2013

“Todos os dias Deus nos dá um momento em que é possível mudar tudo o que nos deixa infelizes. O instante mágico é o momento em que um “sim” ou um “não” pode mudar toda a nossa existência”.

Paulo Coelho

Agradecimentos

À minha mãe, que deu à luz a minha existência e que a sua luta de sobrevivência me encorajou a vencer.

Ao meu pai, pela bondade, pela coragem, pelo seu exemplo de dignidade, de trabalho e pelo seu amor incondicional.

Ao meu marido, sem ele e sem a sua força e compreensão nos momentos difíceis não teria conseguido chegar até aqui.

Às minhas filhas, Maria e Mar, amores da minha vida, que souberam tolerar as minhas ausências com tolerância e paixão.

À Professora Maria Lacerda, por ter apostado em mim, pela sua disponibilidade, por ter ampliado os meus horizontes e pelo carinho e atenção nas orientações.

À amiga Cecília, parceira de acampamentos em ATL, por pisarmos sempre as mesmas pegadas, dividindo alegrias, tristezas e angústias.

Às “amiguinhas” do mestrado: Ana, Ângela e Rosa, pela disponibilidade em me auxiliar sempre que precisei.

À minha coordenadora Sofia por me dar sempre força a ir em frente e por nunca ter deixado de acreditar em mim.

A todas as educadoras do “Centro” que partilharam sala comigo e que alargaram os meus horizontes.

Às minhas colegas e amigas de trabalho Susana, Sandra e Ana que tantas vezes ficaram sobrecarregadas devido ao meu estudo, por me compreenderem nos momentos difíceis.

A todas as pessoas do “Centro” que me apoiaram.

A todos aqueles que colaboraram comigo para a realização deste trabalho.

Carina Oliveira

Resumo

O presente estudo, de natureza qualitativa, correspondeu à nossa pretensão de descrever e interpretar as interações sociais existentes em doze crianças de um grupo do pré-escolar e a percepção que essas crianças têm sobre o *self*. Conhecemos a perspectiva da educadora, sobre o favorecimento de situações promotoras do autoconceito e da autoestima em contexto de pré-escolar. Esta investigação baseou-se em dados empíricos recolhidos através de medidas sociométricas, aplicação da escala pictográfica de percepção de competência e aceitação social para crianças, de Harter e Pike (1980), observação em contexto de sala de aula e na entrevista semiestruturada à educadora responsável de sala. Seguimos, portanto, uma linha metodológica que adotou como estratégia geral o paradigma interpretativo junto de um grupo específico. Da análise dos dados foi possível verificar que as crianças com mais escolhas atribuídas pelos pares evidenciaram uma autoestima mais elevada, as crianças com menos escolhas atribuídas pelos pares evidenciaram uma autoestima mais baixa, com exceção de duas crianças, que nas observações efetuadas interagiram com várias crianças do grupo em diversas situações. Em termos gerais, no desenvolvimento humano existe uma grande variedade de fatores (de ordem social, familiar, pessoal, e escolar) que devem ser vistos de uma forma sistémica e interdependente, no entanto estes dados foram relevantes para as estratégias a utilizar em situações futuras, também destacaram algumas medidas preventivas a implementar no contexto de sala e no contexto institucional. Apesar da existência de investigações focalizadas no autoconceito e na autoestima no pré-escolar, ainda há, algum desconhecimento sobre o seu potencial e como é favorecido nas áreas de atividades, nas salas de educação pré-escolar. Espera-se que esta investigação contribua para uma reflexão sobre as potencialidades das interações sociais, do autoconceito e da autoestima no desenvolvimento da criança, colaborando para a prática profissional dos educadores de infância, abrindo janelas de oportunidade às interações sociais na dimensão pedagógica e à importância que lhes é devida. Na perspectiva de Formosinho (2002) o “desenvolvimento profissional é uma caminhada que envolve crescer, ser, sentir, agir. Envolve crescimento, como o da criança, requer empenho, com a criança, sustenta-se na integração do conhecimento e da paixão” (p. 49).

Palavras-chave: interações sociais, pré-escolar, autoconceito, autoestima, estratégias.

Abstract

The present study, of qualitative nature, corresponded to our pretension to describe and to interpret the existing social interactions in twelve children of a group of preschool and the perception that these children have on themselves. We know the perspective of the educator, on the aiding of promotional situations of the auto concept and self-esteem in context of preschool. This inquiry was based on collected empirical data through sociometric measures, application of the pictographic scale of perception of ability and social acceptance for Children, of Harter and Pike (1980), comment in context of classroom and the semi structuralized interview the responsible educator of room. We follow, therefore, a methodological line that it adopted as general strategy the interpretative paradigm next to a specific group. Of the analysis of the data it was possible to verify that the children with more choices attributed for the pairs had evidenced oneself esteem higher, the children with little choices attributed for the pairs had evidenced one lower self-esteem, with exception of two children, who in the effected comments had interacted with some children of the group in diverse situations. In general terms, in the human development a great variety of factors exists (of social, familiar, personal order, and pertaining to school) that they must be seen of a systemic and interdependent form, however these data had been excellent them strategies to use in future situations, also they had detached some writs of prevention to implement in the context of room and the institutional context. Although the existence of inquiries focused in the self-concept and self-esteem in the preschool one, still has, some unfamiliarity on its potential and as it is favored in the areas of activities, in the rooms of preschool education. One expects that this inquiry contributes for a reflection on the potentialities of the social interactions, the self-concept and self-esteem in the development of the child, collaborating for the practical professional of the infancy educators, opening windows of chance to the social interactions in the pedagogical dimension and to the importance that must to them. In the perspective of Formosinho (2002) the "professional development is one walked that it involves to grow, to be, to feel, to act. It involves growth, as of the child, it requires persistence, with the child, is supported in the integration of the knowledge and passion" (P. 49).

Word-key: interactions partners, preschool, self-concept, self-esteem, strategies.

Índice

Agradecimentos.....	IV
Resumo.....	V
Abstract.....	VI
Introdução.....	1
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico.....	4
1.1.1. Educação Pré-escolar.....	4
1.1.2. O papel do Educador de Infância no desenvolvimento social e emocional das crianças.....	6
1.3. Idade Pré-escolar.....	8
2. Interações sociais na criança.....	11
2.1.1. As interações entre pares.....	13
2.1.2. Autoestima e autoconceito.....	16
2.1.3. Os primórdios da amizade.....	17
Capítulo 2 – Metodologia de Investigação.....	20
2.1. Problemas e questões de investigação.....	20
2.2. Abordagem metodológica.....	20
2.3. Justificação e caracterização do contexto.....	22
2.4. Participantes no estudo.....	24
2.5. Procedimentos.....	25
2.6. Técnica de recolhas de dados.....	26
2.6.1. A entrevista.....	26
2.6.2. A observação.....	29

Capítulo 3 – Apresentação e Análise de dados.....	31
3.1. Resultados das medidas sociométricas e relação com os resultados obtidos na autoestima.....	32
3.2. Observação das crianças.....	38
3.3 Resultados da análise dos dados da entrevista à educadora responsável da sala.....	42
Considerações Finais.....	45
Referências Bibliográficas.....	48
Anexos	

INTRODUÇÃO

Desde muito cedo que o ser humano revela aptidões inatas, para comunicar com o mundo. As expressões faciais, o choro, os sons, os sorrisos, são os primeiros meios de interação com o outro. Ao longo do seu desenvolvimento as interações do indivíduo vão-se complexificando, surgindo em contextos diversificados e junto de vários interlocutores.

Os pares são apontados como os agentes de socialização que contribuem de forma única e específica para o desenvolvimento de aptidões, sentimentos e valores sociais (Almeida, 1997). O aparecimento do grupo de pares como uma estrutura de organização social estável está intimamente associada ao processo de escolarização e ao progressivo envolvimento e participação da criança nas atividades de grupo e no contexto pré-escolar/escolar.

Para além do meio físico, as características ou padrões relacionais dos contextos pré-escolares também podem influenciar as relações interpessoais. Duclos (2006) afirma que as reações construtivas que os adultos vão evidenciando nas crianças sentimentos de valor pessoal.

Considerando a autoestima um construto constituinte do autoconhecimento (autoconsciência) é o único atributo exclusivo do ser humano e distingue-o dos demais seres biológicos, os quais desenvolvem as suas diferentes atitudes sobre a base de instintos condicionantes genéticos ou tendências automáticas de ataque ou defesa.

Harter (1985, citada em Serra, 1988) afirma que trabalhos elaborados por White (1959) demonstram que nos primeiros anos de idade a autoestima está mais associada a sentimentos de eficácia e que à medida que a criança se desenvolve, a autoestima vai ficando associada ao sentido mais geral da competência.

Desde o início da minha atividade profissional e do meu percurso académico considerei que o bem-estar emocional e social das crianças era muito importante para o seu desenvolvimento. Aquando da experiência da maternidade reforcei o interesse nesta temática.

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) impulsionou o meu interesse para aprofundar, conhecer e compreender a autoestima como um construto multidimensional

que se vai modificando ao longo da vida, e em conhecer como pode o educador potenciar este bem-estar nas crianças.

Assim, surgiu a motivação para desenvolver um trabalho de investigação que respondesse a estas preocupações pessoais e profissionais. Como o tempo para a realização do mesmo foi limitado, surgiu o interesse em conhecer a influência das interações sociais entre pares no desenvolvimento da autoestima em crianças no pré-escolar. No sentido da compreensão da problemática surgiram as seguintes questões: Será que a autoestima das crianças mais escolhidas pelos pares é mais elevada? Será que a autoestima das crianças menos escolhidas pelos pares é mais baixa? E, como poderá o educador promover a autoestima na criança?

Neste trabalho pretendemos sublinhar o papel ativo que a criança assume ao longo do seu desenvolvimento, promovendo mudanças nela própria e nos seus contextos de vida. Tal como referem Belsky e Tolan (1981), a criança é produtora do seu desenvolvimento, estímulo, processador, agente, modelador e seletor dos seus contextos porque ela é capaz de seleccioná-los.

Na primeira parte deste trabalho ao longo do primeiro capítulo elaborámos o enquadramento teórico-conceitual que nos permite identificar e clarificar os conceitos de autoestima de autoconceito e de *self* (construção do eu), bem com, os processos do relacionamento que crianças em idade pré-escolar estabelecem com os seus pares.

No segundo capítulo apresentamos a metodologia de investigação, na qual optámos por uma investigação de carácter qualitativo, seleccionando para isso, três técnicas de recolha de dados: observação, entrevista semiestruturada e entrevista estruturada (recorrendo à utilização de técnicas sociométricas e à escala pictográfica de avaliação de competências de Harter e Pike 1980).

A apresentação e análise dos dados recolhidos no decorrer desta investigação encontra-se no terceiro capítulo, onde observamos o impacto das interações sociais, da autoestima e recolhemos informações sobre o papel do educador de infância no desenvolvimento da autoestima.

O quarto capítulo destina-se às considerações finais, onde refletimos acerca dos dados recolhidos e identificamos algumas limitações metodológicas apresentando, breves sugestões para futuras investigações.

CAPÍTULO 1

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. A Educação Pré-escolar

Zabalza (1992) refere que é na fase da pré-escolaridade que a criança se desenvolve como um todo. “O afectivo, social, cognitivo é um todo integrado com uma intensa dinâmica, no qual o eixo fundamental de vertebração das sucessivas experiências é o “Eu” e as relações que a partir dele se estabelecem com a realidade ambiental” (p. 47).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 2005) emerge no sentido de garantir uma ação formativa permanente que se constrói de maneira a favorecer o desenvolvimento “pleno e harmonioso” da personalidade dos indivíduos e promover a formação de cidadãos “livres, responsáveis, autónomos e solidários” e com um papel ativo no progresso da sociedade e na sua democratização (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto).

O ensino pré-escolar é atualmente considerado a primeira etapa do processo de educação ao longo da vida e tem como objetivo promover o desenvolvimento das potencialidades da criança, estimulando as capacidades de expressão, de comunicação e a socialização.

Considerando que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, p.670), considera-se de fundamental importância esta primeira etapa no percurso educativo de todo o indivíduo, no sentido em que prevê a criação de condições para o sucesso da aprendizagem, numa idade precoce (entre os 3 e os 6 anos de idade) através da promoção da autoestima e da autoconfiança (Ministério da Educação, 1997). É, portanto, relevante salientar o que se pretende com a educação pré-escolar e desviar a ideia de que esta se institui em função da preparação para a escolaridade obrigatória, tal como alertado pelo Ministério da Educação nas Orientações Curriculares para o Pré-escolar (OCEPE, 1997).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (2005) prevê o desenvolvimento do processo educativo na educação pré-escolar visando determinados objetivos que consistem em estimular as capacidades das crianças em todas as áreas e domínios com vista a um desenvolvimento equilibrado da sua personalidade e das suas potencialidades; promover a estabilidade e segurança afetivas da criança; desenvolver a formação moral e o sentido de responsabilidade, em associação com o da liberdade; inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva; auxiliar na observação e compreensão do meio natural e humano com vista a uma plena integração e participação da criança, bem como, promover a sociabilidade através da integração da criança em diversos grupos sociais complementares da família; proceder à despistagem de irregularidades na adaptação, de deficiências ou de precocidades, fomentar um melhor encaminhamento da criança.

Segundo a NAEYC (The National Association for the Education of Young Children) qualidade no Pré-Escolar consiste em ter um “meio ambiente rico que promove o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças, respondendo igualmente às necessidades das famílias” (ME, OCEPE, 1997, p. 48)

A educação pré-escolar complementa a ação educativa da família com a qual deve estabelecer estreita cooperação. O educador enquanto gestor do currículo é o elo de ligação entre o espaço educativo, a família e a comunidade. Como tal, não pode agir sozinho e, cada vez mais, precisa do apoio dos diferentes agentes educativos, devendo para isso existir uma verdadeira colaboração/articulação entre todos os parceiros educativos, e assim garantir uma educação de qualidade e o desenvolvimento equilibrado da criança.

Considerando a definição defendida pelo Ministério da Educação (1997) o jardim-de-infância:

“ (...) o espaço de transição entre a família e a escola, é o local privilegiado para a realização da educação pré-escolar. É um espaço educativo pensado e organizado em função da criança e adequado às atividades que nele se desenvolvem. O jardim-de-infância oferece condições que permitem à criança descobrir e relacionar-se com o mundo à sua volta” (p. 7).

No jardim-de-infância a criança convive com outras crianças, realiza atividades variadas sozinha ou em grupo, “num clima de participação e colaboração desenvolve um espírito

democrático e a capacidade de defender os seus próprios interesses e opiniões e de aceitar os interesses e opiniões dos outros” (p. 20).

Hohmann e Weikart (2009) defendem que a educação pré-escolar possibilita às crianças o desenvolvimento de uma interação cognitiva com o seu meio, que de outra forma não teriam possibilidade realizar. Sabemos que a igualdade de oportunidades e de possibilidades para a criança se expressar, se desenvolver harmoniosamente e desempenhar mais tarde um papel útil na sociedade depende muito da educação recebida na infância.

Atualmente está generalizada a opinião de que os jardins-de-infância deixaram de ser apenas locais onde as crianças devem ser acolhidas em segurança, para se assumirem como espaços pedagógicos que visam desenvolver as destrezas físicas e as capacidades emocionais e intelectuais de todas as crianças. Como refere Bartolomeis (1999):

“A escola é capaz de transformar gradualmente a experiência das crianças fazendo-a passar de um ritmo desordenado e dispersivo, isto é, privado de consistência construtiva, para um ritmo ordenado e construtivo. É aqui que se insere a função medianeira da escola infantil. Isto é, ela representa uma mediação adequada entre a criança e o mundo” (p. 21).

1.2. O papel do educador de infância no desenvolvimento social e emocional das crianças

“Um educador acederá ao significado e motivações da criança, quando for capaz de estabelecer contacto com a criança, ganhar a sua confiança, fazendo com que esta queira partilhar os seus sentimentos, experiências e opiniões.”

Portugal (2009,p.13)

A educação pré-escolar deve contemplar a estimulação das “capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;” assim como, “Contribuir para a estabilidade e a segurança afectivas da criança;” (Secção 1, Artigo 5.º)

Ao considerar cada criança um ser único o educador aventura-se na promoção do crescimento harmonioso de cada criança e do grupo (onde estiver inserida) trabalhando todas as áreas do desenvolvimento de acordo com OCEPE (1997) estabelecidas pelo Ministério da Educação.

A premissa do educador é a promoção de um ambiente que facilite o desenvolvimento global da criança, para que esta sinta prazer na sua aprendizagem, no conhecimento do *self* e dos outros. Para isto é essencial a qualidade da relação afetiva que o educador estabelece com cada criança e com o grupo assumindo a função de figura de referência, fomentando relações afetivas que são a base para o desenvolvimento e formação da identidade das crianças.

Duclos (2006) afirma que o papel do educador é fundamental no desenvolvimento da autoestima da criança, na criação de oportunidades e na valorização do que a criança tem de melhor. É importante que o educador observe as crianças para as conhecer melhor nos diferentes domínios físico, intelectual, social e pessoal e assim poder promover um ambiente que facilite o desenvolvimento global da criança, através da brincadeira, interação, exploração, criatividade e resolução de problemas por parte das crianças.

O autor supracitado refere que o adulto deve ajudar a criança a vencer as suas dificuldades proporcionando o desenvolvimento da perseverança e da autoconfiança. Quando desenvolve um ambiente flexível e responsivo com a possibilidade de ser adaptado de imediato aos interesses e necessidades de cada criança, promove o acesso a um leque de oportunidades de escolhas o que lhe permite crescer confiante e com iniciativa.

De acordo com Katz (1995), se não houver por parte dos professores/educadores uma atitude no sentido de ajudar a compreender e a aceitar os critérios da escola - sem que, com isso, abandonem os critérios existentes na família, em suma, uma atitude de conciliação e integração - estas crianças poderão ser conduzidas à segregação dentro da escola. Ora, este facto, é altamente prejudicial no que se refere à aprendizagem e aceitação social.

Ames (1992, citado em Katz, 1995), defende que o papel da escola é de extraordinária importância, na medida em que pode esbater os efeitos da competição, através de

contextos em que os participantes possam contribuir para o êxito do grupo, utilizando as suas capacidades individuais. As estratégias de cooperação para a aprendizagem e objetivos comuns são formas eficazes para atingir esses fins.

Estas estratégias possibilitarão uma prática ajustada, através de uma pedagogia adequada às diferentes aptidões, interesses e características pessoais das crianças contribuindo para a aprendizagem, desenvolvimento da personalidade e formação da autoestima da criança em idade pré-escolar.

1.3 - A Idade Pré-escolar

O desenvolvimento da criança dos três aos seis anos é caracterizado pela presença de características físicas, psicológicas e sociais próprias que não são mais do que o resultado do binómio hereditariedade/meio ambiente em constante dialética.

Como ser biopsicossocial, a criança deve ser considerada numa série de dimensões e/ou áreas de desenvolvimento, que vão permitir um desenvolvimento integral. As vivências experimentadas, neste período, principalmente as relacionadas com o ato de brincar e jogar, consolidam as características físicas, os traços de personalidade, a potencialidade para aptidões e certas condutas sociais e afetivas características, que se irão repercutir durante o ciclo da vida.

No desenvolvimento afetivo, consideram-se as relações de afeto entre a criança, pais, irmãos e familiares, com quem estabelecem as primeiras relações e formas de comunicação, mundo esse que é ampliado pelo jardim-de-infância, ou outras situações em que as interações aumentam, permitindo desenvolver os aspetos como: a identidade pessoal, a cooperação e participação, a expressão de afetos e a autonomia.

O desenvolvimento social refere-se à transmissão, aquisição da cultura, das regras e normas da comunidade em que se está inserido, assim como, estratégias de comunicação e desenvolvimento da assertividade, entre outros fatores, que se podem resumir numa só palavra, socialização, a qual se baseia nos seguintes fatores: Noção de pertença ao grupo, compreensão, assimilação de costumes e tradições familiares e da comunidade e Integração de valores socioculturais gerais.

Com o desenvolvimento das aptidões sociais, a criança aprende a fazer pequenos recados, a recusar um pedido, a fazer amigos, torna-se capaz de realizar tarefas de índole interpessoal (Sanchez & Garcia, 2002). Aos cinco anos a criança coopera com outras crianças na mesma atividade; em conflito, lida melhor com as suas emoções, exprimindo-as mais de forma verbal do que comportamental, demonstra mais autocontrolo (Ferland, 2006). Estas novas habilidades sociais da criança pré-escolar permitem-lhe um maior contacto com os pares, sendo nesta idade que começa a desenvolver as primeiras amizades individuais (Bee, 1996).

O desenvolvimento cognitivo integra a construção do conhecimento da criança, através de atividades que realiza com objetos, quer sejam concretos, abstratos, afetivos e sociais.

Assim a criança pode descobrir propriedades físicas, qualidades, relações, que servem para a integração e expressão de conceitos e noções, importantíssimas para o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem e linguagem, entre outras funções mentais, como a resolução de problemas e planeamentos de ações. Podemos assim isolar três fatores ligados a esta área: A função simbólica a construção de relações lógicas: matemática e linguagem e a criatividade.

A criança começa a ser capaz de pensar nos seus atos, de evocar experiências passadas, de prever algumas consequências em séries frequentes de causa-efeito, de resolver mentalmente determinados problemas e coisas do dia-a-dia, adquiriu, portanto, substancialmente, a capacidade de representação mental e a de conduzir os seus atos e experiências e a de comunicar verbalmente com os outros (Homann & Weikart 2009). Deste modo, ressalva-se a importância de constituir ambientes de aprendizagem que assegurem a possibilidade de as crianças se envolverem ativamente nos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

À medida que as crianças começam a compreender a diferença entre os géneros desenvolvem comportamentos esperados e aceites socialmente. A necessidade de aceitação que mostram ter por parte do adulto e da sociedade em geral (Papalia et al., 2001) faz com que a visão da sua autoestima esteja muito dependente da aprovação dos adultos.

O jogo e o brincar são cruciais nesta fase, uma vez que ajudam a adquirir a compreensão do ponto de vista do outro e a desenvolver questões ligadas à resolução de problemas sociais (Singer & Singer, 1992). O brincar é, por vezes, desvalorizado pelos adultos. No entanto, de acordo com Erikson (1982) deve ser entendido como o trabalho das crianças e a sua não compreensão é um preconceito que dificulta, a aquisição do sentido de identidade das mesmas. Também Piaget (1945/2002) vê na brincadeira um papel importante, considerando mesmo que é essencial para o desenvolvimento da inteligência. Vigotsky (1996) sustenta que o jogo é insubstituível na infância e um dos mais importantes contextos para as crianças desenvolverem competências críticas, que irão garantir a sua adaptação e desempenho com sucesso em contexto educativo. Tal com referem Smith, Cowie e Blades (1998) Vigotsky considera os "jogos infantis como a principal fonte de desenvolvimento durante o período pré-escolar" (p. 241). Defende também que tanto a interação entre criança-criança como a interação entre criança-adulto produzem conhecimento, sendo condição necessária para a aprendizagem que um deles se encontre num nível mais avançado de desenvolvimento, para assim poder atuar na "Zona de Desenvolvimento Próximo" da criança.

“O trabalho de Vigotsky demonstrou que a aprendizagem das crianças é uma actividade social que progride através da sua interacção com os adultos e as outras crianças. Vigotsky afirma que a aprendizagem das crianças comporta em qualquer momento três níveis ou Zonas de Desenvolvimento:

ZDR – zona de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento real descreve a aprendizagem que a criança já concretizou.

ZDP - zona de desenvolvimento próximo. A chave para a aprendizagem efectiva é a zona de desenvolvimento próximo. É também aqui que a criança precisa muitas vezes da ajuda de um adulto ou de um par que lhe possa dar o apoio necessário para adquirir a competência.

ZDF - zona de desenvolvimento futura. A zona de desenvolvimento futura descreve a aprendizagem que a criança ainda tem de concretizar” (Pascal & Bertram, 1999, p. 22).

2. - As Interações Sociais na Criança

“Por enquanto para mim, tu não és senão um rapazinho perfeitamente igual a outros cem mil outros rapazinhos. E eu não preciso de ti. E tu também não precisas de mim. Por enquanto, para ti, eu não sou senão uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativares, passamos a precisar um do outro. Passas a ser único no mundo para mim. E, para ti, eu também passo a ser única no mundo ...”.

Saint-Exupéry (1987, p.68)

O ser humano tende a interagir com o outro desde o nascimento. Ao ser um indivíduo social depara-se ao longo da vida com situações que irão permitir determinar um trajeto no seu desenvolvimento. A criança, quando nasce, está geneticamente programada para se vincular aos cuidadores, que se vão tornar figuras de vinculação (Cassidy & Shaver, 1999). Nos primeiros meses de vida, a criança começa a relacionar-se com o mundo mostrando interesse e curiosidade em relação ao que a rodeia.

Assim, pode dizer-se que cada um de nós constrói a sua personalidade através do contacto social e da relação com o outro (Vandenplas-Holper, 1982). É através das experiências com o outro, afetivamente gratificantes ou frustrantes, num processo simultâneo de socialização e individuação, que a criança, o adolescente ou o adulto constroem progressivamente uma imagem de si próprios e do outro (Vandenplas-Holper, 1982).

O bebé quando começa a olhar para a mãe e descobre o sorriso torna-se “apto a associar o seu prazer à presença de uma expressão humana” (Santos 1982,p. 31).

Para Leal (1985), a criança começa a orientar-se no mundo pela percepção do próprio corpo. Nesta tarefa tenta perceber o que pertence ao seu corpo e ao seu mundo.

É importante estabelecer logo desde início laços afetivos para que a criança possa senti-los e gradualmente à medida que vai crescendo comece a ganhar segurança, a sentir e a emitir respostas a todas as interações. “Uma relação afectiva emocional duradoura com um bebé ou uma criança pequena abre-nos o caminho a interacções que nos permitem interpretar e responder aos sinais emitidos pelo pequeno ser.” (Wallon,1998,p.32)

As trocas afetivas iniciais são imprescindíveis para o desenvolvimento do ser humano, pois contribuem de forma significativa para um crescimento do indivíduo quer ao nível pessoal quer ao nível intelectual. [As emoções são de facto os arquitectos, os dirigentes, ou os organizadores internos da nossa mente. Dizem-nos como e que pensar, o que dizer e quando dizer, e o que fazer. Nós “sabemos” coisas através das nossas interacções emocionais e depois aplicamos esse conhecimento ao mundo cognitivo.] (Brazelton & Greenspan 2000,p.31)

Atenda-se que os primeiros laços sociais são estabelecidos no meio familiar durante os primeiros anos de vida. As figuras de vinculação desempenham um papel importante no processo de socialização uma vez que este também se desenvolve em função da disponibilidade e qualidade afetiva da resposta. (Bowlby, 1989).

Podemos então entender o papel da família como agente transmissor de atitudes, valores e normas socializadoras que irão conduzir as crianças ao longo da sua vida. Os pais são o apoio e o suporte afetivo ajudando a criança a adaptar-se a novas circunstâncias.

Apesar de haver padrões comuns de desenvolvimento, as crianças logo ao nascer revelam personalidades diferentes que se vão construindo progressivamente pelo contacto social e pelo relacionamento com o outro.

À medida que a criança cresce, o seu mundo alarga-se e passa a incluir não só a família, como também os amigos. Há necessidade de encontrar o outro. Neste processo a criança aprende a adaptar os seus comportamentos, vai alterando as suas interações tornando-as cada vez mais rebuscadas. Em bebés as suas interações acontecem através de um olhar fixo ou por um contacto com o brinquedo. Progressivamente deixam de brincar lado a lado passando a ser capazes de brincar juntas, surgindo a “brincadeira cooperativa e recíproca” (Schaffer, 2004, pp.132-133).

O contacto com uma nova rede social de adultos e outras crianças é uma oportunidade para o desenvolvimento socio-emocional ao mesmo tempo que representa um desafio às capacidades de adaptação da criança num ambiente social complexo (Hayet al., 2004; Waters & Sroufe, 1983).

A criança começa a desenvolver capacidades de compreender os sentimentos de outra pessoa e de se importar com o que ela sente depois de passar por experiências de interações afetivas. “Só podemos sentir empatia se alguém tiver sido empático e

afetuoso para conosco. As crianças são capazes de aprender comportamentos altruísticos, de fazer “o que está certo” mas o importar-se com outros seres humanos só se adquire através da vivência desse sentimento de compaixão numa relação permanente.” (Wallon, 1998,p.32) assim, a “socialização deve ser vista (...) como um processo vitalício em que o comportamento humano é configurado de forma contínua por interações sociais, permitindo que os indivíduos desenvolvam o seu potencial, aprendam e se ajustem.” (Giddens. 2008,p. 27)

O processo de socialização desenrola-se de acordo com em duas etapas mais significativas: - A socialização primária e a socialização secundária sendo esta posterior à primeira, uma vez que introduz o indivíduo já socializado em novas áreas da sociedade.

A socialização primária ocorre desde o nascimento até ao princípio da adolescência. A criança aprende uma ideia de mundo que lhe é transmitida pelas pessoas mais próximas com quem convive, os seus modelos de identificação a quem estes autores chamam de outros significativos.

Berger e Luckmann (1973) defendem que a criança nasce predisposta para a sociabilidade dentro de uma estrutura social onde se encontram os outros significativos. São estes que lhe transmitem toda a estrutura básica da socialização. É destes que a criança aprende as regras de conduta básica do que é viver na sua cultura.

Segundo Giddens (2008) alguns sociólogos defendem que “os indivíduos aprendem as expectativas ligadas às posições sociais na cultura onde estão inseridos” (p.29), interiorizando estes papéis e aprendendo a desempenhá-los. Contudo para este autor “a socialização é um processo pelo qual os seres humanos se tornam agentes” (Giddens 2008 p.29), intervindo na sua própria instrução. Desde o nascimento até à morte o ser humano está envolvido em interações com os outros, sendo por eles influenciado quanto à sua personalidade, aos seus valores e ao seu comportamento.

2.1.1- As Interações entre pares

A família desempenha um papel preponderante no desenvolvimento socio-afetivo e cabe-lhe promover a emergência da consciência social das crianças. No entanto,

aquando da entrada no pré-escolar e à medida que a criança começa a conviver com o grupo de pares vai-se relativizando a influência do ambiente familiar (Pikunas, citado por Silva, 2008).

A criança será agora confrontada com a necessidade de se adaptar ao mundo exterior, enfrentando as exigências das tarefas do meio social extrafamiliar (Major, 2011,p.14). No jardim-de-infância, as crianças deparam-se com novos desafios que as preparam para aceitar normas sociais e para desenvolver um estilo próprio de relacionamento interpessoal. Pela interação com os adultos e seus pares, elas aprendem a corresponder às expetativas, regras e hábitos sociais. De facto, as relações sociais assumem um papel fulcral no desenvolvimento da criança, possibilitando-lhe a aquisição de um amplo novo mundo de novas aptidões, como por exemplo, a empatia, a necessidade de ter em conta a perspetiva do outro, a negociação e a cooperação.

Deste modo a escola, para além da família, assume um papel importante como meio de socialização da criança, uma vez que é na escola que as crianças experimentam novas formas de se relacionarem com os outros, novas aprendizagens cognitivas, emocionais e sociais que lhes permitem ir construindo a sua identidade (Schaffer, 1999).

A criança aprende a socializar-se com as outras através das interações no espaço onde permanece, para Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998) o “espaço favorece as trocas entre os diferentes elementos do grupo, a interacção social, exploração e a aprendizagem” (p. 147). Nas crianças, em idade pré-escolar, uma interação social significativa tem maior probabilidade de ocorrer no contexto das atividades que vá ao encontro dos interesses genuínos das crianças. A maior parte das competências adquiridas durante os primeiros anos de vida, as aprendizagens sociais, são aprendidas e reforçadas através de processos interativos. A compreensão social e as competências sociais, positivas e negativas, são adquiridas, sobretudo, através da conjuntura do dar e do receber, no contexto das brincadeiras ou dos trabalhos com os colegas (Formosinho et al., 1998).

O grupo de pares constitui um contexto de aprendizagem básica fundamental, dado que é neste contexto específico que as crianças aprendem a ter um conhecimento social mais alargado e desenvolvem habilidades sociais, que são de uma importância crucial no estabelecimento das interações presentes e futuras. Desta forma, os pares tornam-se

agentes importantes no processo de socialização ao longo do desenvolvimento humano (Coleman, 1980; Hartup, 1984; Soares, 1990).

Com efeito, é também nestas interações que a criança desenvolve competências de socialização e reconhece regras sociais e valores morais. Para além disso, “o grupo de amigos fornece à criança um contexto que não só lhe facilita o acesso a novas experiências, como providencia uma companhia ou um pretexto para que lhe permita experimentar e refinar as suas potencialidades de dialogar, persuadir, tomar iniciativas, negociar, argumentar, cooperar, competir, perceber pontos de vista, antecipar, resolver problemas, expressar afetos e estabelecer relações de amizade” (Matos, 2000, citado por Almeida, 2000, p. 8)

Tal como refere Cruz (2000), normas pessoais, regras, disputa de objetos, hábitos e costumes, respeito pelos outros, lealdade e direitos pessoais são dimensões comuns da interação com os pares ou seja, através destas interações, as crianças, por um lado, desenvolvem valores sociais fundamentais para que consigam viver em sociedade, e, por outro, têm também um papel determinante no controlo das suas emoções e na interpretação das experiências emocionais.

Portanto, segundo Cruz (2000), o desenvolvimento social das crianças parece ser fortemente influenciado pelo tipo de relação que ocorre no contexto do grupo de pares, uma vez que é através desta interação que as crianças se vão apropriando da “cultura” do grupo, interagindo e negociando com ele e aumentando o seu conhecimento social.

A oportunidade para interagir com outros (pares) é muito importante para o desenvolvimento da criança. Através das interações sociais, a criança começa a estabelecer a noção de “eu” e a saber o que os outros esperam dela, além disso, ao interagir com seus pares, as crianças desenvolvem a linguagem, capacidades cognitivas e habilidades motoras.

Além das características já mencionadas as crianças dentro de um grupo de pares possuem determinadas atributos (popular, líder, rejeitada), ou seja num grupo é-lhes atribuído um determinado estatuto. Este estatuto permitirá à criança atribuir e assimilar opiniões sobre estes atributos. É ainda provável que estes possam contribuir para o seu percurso ao nível da construção do autoconceito.

O relacionamento positivo com pares e a aceitação no seio dos mesmos tem vindo a ser considerado como um dos indicadores do desenvolvimento mais importantes. Estudos recentes revelam que as crianças que são aceites pelos pares tendem a apresentar melhor ajustamento escolar, níveis mais elevados de amizade e atuam em meios sociais mais ricos (Mostow, Izard, Fine & Trentacosta, 2002).

2.1.2- Autoestima e Autoconceito

O sentido de *self* (construção do eu) está ligado ao autoconceito, à percepção que o indivíduo tem de si próprio e aquilo que acredita ser. O primeiro autor a estudar os detalhes do autoconceito foi William James (1918) citado por Emídio, Maia, Monteiro, Santos e Veríssimo (2008) relacionando o autoconceito com a autoestima. Este autor veio demonstrar que o conceito de *self* é um processo cognitivo, uma vez que o sujeito, só à medida que ganha consciência de si próprio é que adquire a compreensão. Esta construção acontece ao longo do tempo, tendo em conta as transformações das estruturas e dos processos cognitivos.

A autoestima está relacionada com os julgamentos de valor pessoal, sendo definida como a “percepção que o indivíduo tem, a cada momento, do seu valor global e da sua importância enquanto pessoa, independentemente de se descrever e avaliar mais ou menos positivamente em diferentes domínios” (Antunes, 2006, p. 40). A autoestima não é inata é uma competência que se vai construindo ao longo da vida, com base no relacionamento com os outros e na imagem que estes criam sobre o indivíduo e a transmitem.

O autoconceito desenvolve-se em resultado de comparações externas e internas, usando outros aspetos do *self* como quadros de referência e depende dos reforços e das avaliações efetuadas por pessoas significativas para o sujeito (Shavelson & Bolus, 1992; Wylie, 1979).

O autoconceito pode ser também entendido como a componente cognitiva da autoestima (Moreira, 2001) ou a visão de si (Anaut, 2005). Estes conceitos têm sido considerados independentes (Harter, 1999). O autoconceito, pelo contrário, tem sido considerado um conceito multidimensional. Assim, a autoestima pode ser considerada como o sentimento de valor que acompanha a percepção que temos de nós próprios. Sendo essas

percepções relacionadas com o autoconceito; podemos considerar a autoestima, o plano afetivo de um processo originado no plano cognitivo (Moysés, 2007).

Cooley e Mead, perspetivam o *self* fazendo parte de um produto social, que só ganha sentido na relação com os outros. O *self* e o autoconceito, são construídos sobretudo a partir das interações sociais, tendo como base as experiências vivenciadas com os outros significativos e a interiorização das avaliações feitas por estes. (Harter, 1999; Cole, 1991)

Deste modo, quando a experiência infantil com a figura de vinculação é regulada pela assertividade, é provável que a criança construa um modelo dessa figura e desenvolva um modelo de *self* positivo. Se, as experiências das crianças forem assinaladas por trocas frustrantes é possível que desenvolva um modelo de *self* negativo. (Bowlby, 1989).

Hattie (1992) tal como Harter (1999) defendem que a linguagem também assume um papel essencial na construção do autoconceito uma vez que em conjunto com o desenvolvimento cognitivo, a criança adquire a capacidade de conseguir representar o real e comunicá-lo contribuindo desta forma para enriquecer a socialização e o desenvolvimento de relações interpessoais.

O julgamento das outras crianças têm influência na formação de um autoconceito positivo, “Eles gostam de mim e por isso eu sou bom” (Schaffer 2004, p.133). À medida que o *self* evolui, quer o autoconceito como a autoestima sofrem transformações que são provocadas pelas interações e pelo meio ambiente. (Emídio et al 2008)

2.1.3. Os Primórdios da Amizade

“As relações de comunhão são tão sublimes (e preciosas) que, por mais fugazes (ou por mais remotas) que tenham sido, nos guiamos por elas na procura de outras experiências semelhantes, para sempre. E protegem-nos: dos desalentos e das decepções, da dor e da tristeza, do azedume e do mal”.

(Sá 2005, p.49)

A origem das relações das crianças com os seus pares em particular, os fatores que podem ser responsáveis pelo desenvolvimento das amizades precoces e o estatuto de par têm sido objeto de estudo de várias investigações.

A idade pré-escolar caracteriza-se por um acréscimo da iniciativa cuja génese é o aumento da curiosidade, da competência, da empatia, da resiliência e da autoconfiança. É também uma fase fundamental para o desenvolvimento de relações de amizade (Arend, Gove & Sroufe, 1979; Youngblade & Belsky, 1992).

Price e Ladd (1986), citados por Spodeck e Saracho (1998) defenderam que a partir dos três anos as crianças revelam capacidade para descrever, refletir e conceptualizar sobre as suas amizades, devido ao desenvolvimento da cognição e da linguagem. Hayes (1978) verificou que as crianças até aos cinco anos nomeiam os melhores amigos e referem as razões porque gostam deles (e.g. preferências nos jogos).

Para Schaffer (2004) a partir dos três anos as crianças selecionam mais as suas escolhas tornando a amizade numa característica evidente e apreciada. Estas relações são deliberadamente selecionadas, o que corrobora com a opinião de Hartup (1996) que refere o facto de crianças demonstrarem preferências por outras crianças poderá ter a ver com as competências sociais.

Vandell (2000) que defende que a riqueza das relações entre pares na infância é evidente nas várias dimensões dos comportamentos sociais. O género da criança, o seu temperamento e as suas competências cognitivas e linguísticas desempenham um papel muito importante nas diferenças destas relações.

A mesma autora refere que há vários estudos que documentam a influência das relações entre pais e filhos nas interações entre pares. Os vários processos e mecanismos, que incluem a vinculação, a segurança, as práticas parentais e a comunicação entre pais e filhos, estão associados às relações entre pares.

Outros autores referem que a amizade também pode ser baseada no tempo despendido na brincadeira entre pares. (Hayes, Gershman & Bolin, 1980). As crianças, no jardim-de-infância, revelam a necessidade de presença do grupo de pares quando são isolados pelo grupo ou quando desejam ser as mais populares dentro da sala, ou ainda, quando falta um amigo e sentem a falta da sua presença. Estão a dar os primeiros passos em direção à amizade.

Para perceber este sentimento em relação ao outro é necessário:

“Ser capaz de identificar vários sinais corporais, incluindo expressões faciais; precisa compreender vários tipos de emoção e saber que é possível, as pessoas sentirem várias emoções ao mesmo tempo; precisa compreender o contexto social e precisa de uma teoria da mente que ajude a unir o contexto com os prováveis sentimentos da outra pessoa.” (Bee 2003, p.385)

No período pré-escolar as crianças revelam preferências claras por determinados pares, comportando-se de uma forma diferenciada com os seus eleitos e é com esses que desenvolvem mais comportamentos adequados. O primeiro indicador de atração social é sustentado pelas trocas, pela complementaridade nos jogos e pela mutualidade na direção do afeto (Hartup, 1992). É também com os amigos que a criança trava mais conflitos conseguindo, no entanto, encontrar resoluções igualitárias. Esta dimensão dos conflitos na idade pré-escolar revela algumas peculiaridades. Durante os mesmos as crianças tendem a afastar-se e a revelar uma hostilidade acentuada para se aproximarem logo após à resolução igualitária do mesmo (Rubin, Bukowski, & Parker, 1998).

Segundo Hartup (1992), o início da compreensão da amizade aparece antes da idade escolar, e parece ser definida tendo em conta os passatempos comuns e a reciprocidade concreta. Mais tarde, as crianças esperam dos amigos compreensão mútua, lealdade e confiança. Também (Papalia et al., 2001) defendem que as crianças nesta faixa etária não têm este discernimento de compreensão recíproca, apenas distinguem um conjunto de características relacionadas com os aspetos físicos e que lhes permite identificar a suas escolhas.

Nesta fase, o seu pensamento é transdutivo, a criança não usa raciocínio indutivo (do particular para o geral) nem dedutivo (do geral para o particular), e por isso revela dificuldade nas relações entre causa e efeito. Assim, não reconhece que o seu *self* real não é o mesmo do que o seu self ideal originando muitas vezes que a sua descrição seja aquilo que deseja ser e não aquilo que ela é. (Papalia et al., 2001, p.353).

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1 – Problema e Questões de investigação

Esta investigação visa compreender: A influência das interações sociais entre pares na autoestima em crianças no pré-escolar.

Para a compreensão da problemática surgiram as seguintes questões:

- Será que a autoestima das crianças mais escolhidas pelos pares é mais elevada?
- Será que a autoestima das crianças menos escolhidas pelos pares é mais baixa?
- Como poderá o educador promover a autoestima na criança?

2.2. Abordagem Metodológica

As investigações em ciências sociais e humanas podem, geralmente, ser classificadas, em “metodologias quantitativas” que estão mais associadas ao tradicional paradigma “positivista que procura encontrar relações de causa-efeito entre fenómenos e que privilegia” métodos de investigação de natureza experimental e, por outro lado, as “metodologias qualitativas” que estão mais associadas ao “paradigma interpretativo”

(Esteves, 2006, p. 105)

Na realização deste estudo, adotamos uma metodologia de natureza qualitativa que, tem tido, nas últimas décadas uma maior afirmação “na abordagem e tratamento dos fenómenos educativos” (Esteves, 2006 p. 105).

Neste contexto, para dar resposta ao desenvolvimento do projeto e às possíveis opções metodológicas pretendemos realizar uma investigação de natureza descritiva assente no paradigma, interpretativo/qualitativo. Um paradigma pode ser visto como “um conjunto

de crenças básicas que tratam de princípios de partida ou últimos”(Guba & Lincoln, 1994, p. 107).

Esta escolha advém do objeto de estudo e das questões de partida. Neste sentido Carmo e Ferreira (2008), referem que este tipo de investigação implica estudar, compreender e explicar a situação atual do objeto de investigação incluindo as técnicas de recolha de dados e o modo como o investigador pretende conduzir o estudo.

Assim, a investigação qualitativa tem como principal finalidade a “compreensão dos fenómenos ou características de uma dada população” (Oliveira, Pereira & Santiago, 2004, p. 27) e segundo os mesmos autores, no que diz respeito, “aos traços metodológicos, este tipo de orientação pode comportar, ao nível da recolha de dados, tanto estratégias quantitativas como qualitativas”

Winegar (1997) defende que a natureza dos fenómenos e a natureza das teorias determinam os métodos, a construção de ferramentas, os instrumentos e as técnicas a utilizar no conhecimento do fenómeno.

O percurso profissional do investigador e os conhecimentos já por ele adquiridos possibilitarão uma melhor apropriação do processo de investigação, uma vez que a escolha da problemática e as questões levantadas basear-se-ão no seu interesse pessoal adaptadas ao contexto onde está inserido. (Afonso,2005)

Os métodos de investigação utilizados foram instrumentos de medida que serviram para dar “a qualidade informativa dos dados obtidos na investigação” (Coutinho, 2011, p.104) em função da problemática identificada.

Na técnica de recolha de dados recorreu-se às entrevistas estruturadas realizadas ao grupo de crianças (para aplicar medidas sociométricas e a Escala Pictográfica da Perceção de Competência e Aceitação Social para Crianças da Pré-Escola e Jardim-de-Infância, de Susan Harter e Robin Pike , 1980).

Efetuiu-se uma entrevista à Educadora responsável de sala, entrevista esta semiestruturada.

Para complementar os dados decorrentes das entrevistas e dar maior sustentabilidade aos resultados e às respostas das questões de investigação realizámos momentos de

observação, onde se procurou compreender e aprofundar o tema subjacente à problemática do estudo.

Neste processo recolhemos a informação junto de diversas técnicas, seguindo os passos da metodologia de investigação em ciências da educação, de modo a aumentar a validade do estudo.

O processo de pesquisa foi evoluindo em seis níveis interactivamente relacionados: 1) investigador, 2) paradigmas de investigação, 3) estratégias e métodos de investigação nos paradigmas qualitativos, 4) técnicas de recolha de materiais empíricos, 5) métodos de análise de informação 6) avaliação e conclusão do projeto de pesquisa (Colás, 1998; Denzin & Lincoln, 1994; Miles & Huberman, 1994; De Pablos, 1995; citados por Aires, 2011).

Assim a nossa opção foi a utilização da abordagem qualitativa para desenvolver o estudo deixando somente alguns pontos serem tratados pela abordagem quantitativa, como é o caso dos dados obtidos na escala pictográfica.

2.3. Justificação e caracterização do contexto

A presente investigação foi efetuada no local de trabalho, onde também foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada (PES). Trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) com estatutos aprovados pela Direção Geral de Assistência e Acordo de Cooperação com o Instituto de Solidariedade e Segurança Social. A gestão é efetuada por uma Direção (composta por 5 elementos) eleita em Assembleia Geral, cujo mandato é de três anos, podendo este período ser renovado.

A instituição destina-se a todas as crianças, qualquer que seja o seu meio sociocultural, embora, seja especialmente vocacionada para receber crianças desfavorecidas, sendo a sua admissão prioritária.

A instituição está inserida num bairro típico da cidade de Lisboa. As crianças provêm maioritariamente desta área embora haja outras cujo local de trabalho dos pais fica perto.

É composta pelas valências: - Creche e Jardim-de-Infância. O horário de funcionamento é entre 8h30m e as 19h.

Tem uma filosofia de educação com princípios católicos pretendendo ser uma instituição:

- Que favoreça a educação para todos no sentido de uma verdadeira escola inclusiva;
- Em que haja um ambiente alegre e feliz a todos os níveis (organização e funcionamento internos, trabalho de equipa, interação com as famílias e na promoção de um desenvolvimento harmonioso das crianças);
- Ser o microcosmo da sociedade de adultos que as crianças irão mais tarde formar;
- Em que a grande preocupação é a educação das crianças que lhe são confiadas;

Esta instituição acredita e defende como objetivos pedagógicos, que a educação é essencialmente relação, na medida em que a qualidade das experiências nos primeiros anos de vida dependem da natureza dos cuidados que recebem, porque estas experiências podem vir a ter uma imensa influência no seu desenvolvimento futuro. Portanto para que a criança se possa desenvolver de forma global é importante que se sinta amada e que todos os profissionais lhe transmitam segurança.

O projeto pedagógico, deste ano letivo, teve como base a área do conhecimento do mundo de acordo com as orientações curriculares para a educação pré-escolar detendo como principais objetivos:

- Proporcionar experiências de vida prática que vão ao encontro das necessidades da criança em todas as áreas de desenvolvimento e que estimulem a aprendizagem;
- Estimular a curiosidade natural das crianças;
- Explorar e desenvolver a linguagem oral, assim como o vocabulário;
- Incentivar o trabalho coletivo de forma a serem mais solidários;

- Promover a autoestima da criança valorizando as suas características individuais e os conhecimentos que trazem de casa.

2.4 – Participantes no estudo

O estudo foi realizado com um grupo de crianças pertencentes à sala dos 3/4 anos, constituído por 12 crianças, sendo 8 do sexo feminino e 4 do sexo masculino. As idades variam entre os 3 anos e 11 meses e os 4anos e 3 meses. Provêm de famílias nucleares e o nível socioeconómico situa-se entre o médio baixo e o médio alto.

Indíviduos	Sexo	Idade	Idade em meses
1	M	3 A	47M
2	M	3A 10M	46M
3	F	3A 11M	47M
4	F	4A 3M	51M
5	F	4A 1M	49M
6	M	3A 11M	47M
7	F	3A 9M	45M
8	F	3A 6M	44M
9	F	3A 7M	43M
10	F	3A 8 M	44M
11	F	3A 10M	46M
12	M	4A 0 M	48M

Quadro 1- Idade das crianças

A educadora responsável de sala também foi interveniente ao colaborar na realização da entrevista.

	Educadora
Habilitações literárias	Licenciatura em Educação de Infância
Percurso na docência	Exerceu até ao momento funções em IPSS
Anos de docência	11 Anos

Quadro 2 – Dados profissionais da educadora responsável de sala

2.5- Procedimentos

Quando ficou definida a problemática e a prossecução do estudo foi necessário efetuar uma conversa informal com a educadora responsável de sala da Prática de Ensino Supervisionada do mestrado em educação pré-escolar, com o intuito dar conhecimento e explicitar o trabalho que pretendia desenvolver, tal como os objetivos e o processo de recolha de dados. Após a aceitação procedeu-se ao pedido de autorização formal por escrito (anexo1), à Direção da instituição. Posteriormente foi efetuado pedido de autorização da participação das crianças no estudo aos pais ou encarregados de educação. (anexo2)

A recolha de dados ocorreu entre maio e junho de 2013, particularmente junto do grupo de crianças da sala. A entrevista à educadora foi realizada no mês de junho. A educadora foi entrevistada na sala de aula, na ausência do grupo (quinta-feira, pelas 10 horas). Esta entrevista foi concretizada formalmente, iniciada com o pedido de autorização para a gravação da mesma, e explicitando que a utilização das respostas seria para uso exclusivo do relatório final.

As crianças foram entrevistadas em dois momentos distintos (maio e junho) sendo as entrevistas para a aplicação de medidas sociométricas o ponto de partida da recolha dos dados. Neste processo optou-se por realizar as entrevistas respeitando a ordem alfabética, cada criança individualmente dirigiu-se para uma sala com condições de conforto e proteção sonora. Neste espaço a criança sentou-se junto do entrevistador e foram-lhe apresentadas as fotografias de todas as crianças do grupo (anexo3). Pediu-se ao entrevistado para identificar as três crianças com quem gostava mais de brincar, e dessas três também se solicitou para escolher uma.

Seguiram-se as entrevistas para a aplicação da escala Escala Pictográfica da Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças da Pré-Escola e Jardim-de-Infância, de Harter e Robin (1980), (anexo 4).

No decorrer dos dois meses, foi implementada a técnica de observação direta das crianças (as mais escolhidas pelos pares e as menos escolhidas pelos pares) em vários momentos – durante as brincadeiras livres (sala de aula).

No sentido de uma melhor compreensão sobre o percurso desenvolvido no âmbito da investigação, apresentamos o seguinte cronograma:

	Março	abril	maio	Junho
Pedidos de Autorização				
Entrevista educadora cooperante				
Entrevistas – medidas sociométricas				
Entrevistas – Escalas				
Práticas Observadas				

Quadro 3 – Cronograma do percurso realizado

O estudo do comportamento e dos processos mentais humanos envolve uma relação entre o investigador, os sujeitos e os contextos.

Qualquer investigação tem como questão ética central o dilema entre dois sistemas de valores: por um lado a crença no valor e na necessidade de investigação em si mesma, por outro, a crença na dignidade humana, nos contextos de vida dos sujeitos e no seu direito à privacidade. Na elaboração da investigação empírica fizemos uma avaliação cuidadosa da aceitabilidade ética, de modo a encontrar a melhor forma de definir a prática científica num determinado momento e num determinado contexto (Almeida & Freire, 2003).

2.6. Técnicas de recolha de dados

2.6.1. A Entrevista

No percurso do estudo utilizámos a entrevista como técnica de recolha de dados, o que segundo Afonso (2005) constitui uma das técnicas mais utilizadas nas investigações naturalistas, e consiste numa interação entre entrevistador e entrevistado.

Foram selecionados dois tipos de entrevista a estruturada e a semiestruturada. Como entrevista estruturada entende-se que o entrevistado responde a várias questões, essas questões são avaliadas respeitando uma codificação pré-estabelecida. Neste tipo de

entrevistas requer-se que o entrevistador utilize o guião de forma padronizada sem desvios (Afonso,2005).

Esta investigação iniciou-se com as entrevistas realizadas às crianças através de instrumentos standardizados, ou seja instrumentos ou técnicas de recolha de dados que incluem “procedimentos uniformes e consistentes para a administração, avaliação e interpretação de resultados” (Moore,1983; Wiersma, 1995 citado por Coutinho 2011,p. 105), posteriormente efetuamos a entrevista semiestruturada à educadora responsável de sala. Decidimos utilizar o tipo de entrevista semiestruturada tendo em conta o objetivo da investigação. Este tipo de entrevista possibilita-nos obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, atendendo que a entrevista semiestruturada, pretende ser uma técnica apoiada no processo interativo que privilegia, por um lado, a expressão livre do entrevistado e por outro, a escuta ativa do entrevistador.

No primeiro momento quando se realizaram as entrevistas às crianças do grupo optámos pela utilização de testes sociométricos. Estes consistem em pedir a cada membro do grupo que indique as pessoas com quem gostaria de se associar em diferentes situações. (Nortway, & Weld, 1976).

Deste modo, a sua aplicação, para além de se constituir como uma forte ajuda em termos de funcionamento das relações sociais e da compreensão da criança enquanto indivíduo, avalia também o seu grau de integração no grupo (Nortway, & Weld, 1976).

A ampla utilização de medidas sociométricas, como um instrumento fiável para avaliar o ajustamento/desenvolvimento social, sustenta-se em diversas investigações que apontam para a existência de correlações estatisticamente significativas entre a competência social e, por exemplo, o estatuto sociométrico, obtido através destas medidas (Asher, 1985). Outros estudos sugerem, ainda, que o estatuto sociométrico pode ser utilizado como um bom preditor do desenvolvimento social futuro (Kupersmidt, Coie, & Dodge, 1990; Parker & Asher, 1987).

A aplicação deste teste possibilitou identificar crianças mais escolhidas pelos pares e as crianças menos escolhidas pelos pares. O estatuto sociométrico das crianças foi determinado a partir da medida das nomeações, anteriormente descrita, seguindo os procedimentos descritos por Coie e colaboradores (1982), que permitem a estimação do

grau de popularidade das crianças, tendo por base o princípio das duas dimensões – impacto social e preferência social.

O segundo instrumento, a ser utilizado foi a Escala Pictográfica da Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças da Pré-Escola e Jardim-de-Infância, de Harter e Robin (1980). Esta escala foi traduzida e adaptada para a população portuguesa por Martins, Peixoto, Mata e Monteiro (1995), da Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação, a partir do *Self Perception Profile for Children* (Harter, 1985).

A opção por esta escala deve-se ao facto de no pré-escolar as avaliações das crianças serem descrições de comportamentos que estão relacionados com capacidades específicas como, por exemplo, andar de baloiço, atar os sapatos, saber fazer puzzles, saber os nomes das cores, entre outros. A apresentação gráfica destas atividades permite que as crianças compreendam melhor o que lhes é pedido, uma vez que este tipo de auto-descrição é adequado ao nível de desenvolvimento em que se encontram porque descreve comportamentos das crianças.

A escala é constituída por quatro subescalas, cada uma das quais relacionadas com um domínio específico (competência cognitiva, aceitação entre pares, competência física e aceitação materna). Estes domínios não foram analisados individualmente uma vez que não respondiam ao que se pretendia para este estudo. A análise da escala foi feita globalmente num total de 24 itens, pois pretendíamos verificar se as crianças escolhidas tinham uma alta ou baixa autoestima.

Na aplicação da escala, os itens foram apresentados às crianças sob a forma de imagens havendo imagens diferentes para rapazes e para raparigas. A construção deste formato constituído por imagens permite uma melhor compreensão dos itens e obtenção de respostas mais significativas das crianças, assim como, o facto de as manter interessadas e atentas (Harter & Pike, 1980)

Na entrevista efetuada à educadora responsável de sala optámos por incluir só uma questão, visto pretendermos saber a opinião, da técnica especialista, que se encontra responsável pelo grupo de crianças participantes deste estudo, sobre o papel do educador de infância na promoção da autoestima. Nesta entrevista, como já referimos utilizámos o modelo de entrevista semiestruturada, possibilitando ao entrevistado

complementar e alargar, de forma espontânea, o tema central proposto, respeitando o guião proposto (Afonso,2005).

2.6.2 – A Observação

No percurso da investigação e com o objetivo de complementar a mesma recorreremos a outras fontes de recolha de dados. Conforme já referimos recorreremos à observação, dos comportamentos das crianças em interação com o grupo de pares. A observação caracteriza-se por uma técnica de recolha de dados que são verdadeiros e que para além de serem úteis para o processo de investigação, não são regulados pelas respostas do sujeito (Afonso, 2005).

Reconhecida como uma técnica de recolha de dados, relevante e fidedigna, uma vez que a informação recolhida não é, nas palavras de Afonso (2005), condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos indivíduos, observar consiste no registo escrito, ou filmado, pelo investigador em causa.

Numa primeira abordagem, é pertinente distinguir observação estruturada, de acordo com Afonso (2005) (também conhecida como observação sistemática) e observação não estruturada (ou observação de campo). Maioritariamente, uma observação é quase sempre estruturada, uma vez que o seu ponto de partida constitui sempre um questionamento específico do contexto empírico em causa, organizado a partir das questões de partida (Afonso, 2005).

Adler e Adler, 1994 (citados por Aires, 2011, p.25) confirmam que a “observação qualitativa é fundamentalmente naturalista; pratica-se no contexto da ocorrência, entre os atores que participam naturalmente na interação e segue o processo normal da vida quotidiana.”

Neste estudo efetuámos uma observação não estruturada, ou seja pretendemos descrever e compreender o modo como as crianças mais e menos escolhidas pelo grupo de pares, interagem nas diversas áreas da sala, e com quem interagem em diferentes situações. Apesar de se tratar de uma observação não estruturada, não implica que não seja necessário o uso de instrumentos que não necessite de instrumentos “de planeamento estratégico cuidadosamente elaborados.” (Afonso, 2005,p.93). Para tal, construímos

uma grelha que estrutura e dá resposta aos aspetos a ter em conta nesta investigação (anexo5).

Capítulo 3

3- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo é feita a apresentação e a análise dos dados recolhidos durante o processo de investigação, subjacentes ao problema do presente estudo de investigação.

Começa-se por fazer, a apresentação dos resultados e a análise dos mesmos, obtidos nas medidas sociométricas e na escala de Harter e Pike (1980) para referência das escolhas que as crianças fizeram em maio e em junho, e da relação das mesmas, com os resultados obtidos no perfil geral da escala. A resposta ao valor da autoestima das crianças mais escolhidas pelo grupo de pares nos meses de maio e junho, assim como, ao valor da autoestima das crianças menos escolhidas pelo grupo de pares nesses meses. (Autoestima com valores entre o 1 e o 4, onde o valor 2/3 representa a autoestima média e os valores acima de dois uma autoestima alta e abaixo de dois uma autoestima baixa).

Posteriormente apresenta-se a análise das observações realizadas às crianças em várias situações de brincadeira livre na sala de aula. Apresentamos de seguida a análise da entrevista solicitada à especialista. E por último faremos o cruzamento dos dados para dar significado e resposta às questões de partida do estudo.

Assim, pela natureza qualitativa da investigação a análise de dados terá, essencialmente, o sentido de construção de significado a partir das informações obtidas no estudo. Bogdan e Biklen (1994) explicam que a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de notas de campo e de outros materiais que foram usados, com o objetivo de aumentar a compreensão do investigador desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

Os dados são analisados de uma forma descritiva, ou seja, procura-se, a partir dos dados recolhidos, com base na observação e nos restantes instrumentos utilizados, através de quadros e de figuras, focalizar as questões formuladas e os objetivos traçados na investigação. Para Tuckman (2005) “a discussão, numa investigação, tem três funções de relevo: extrair conclusões, interpretar os resultados e apresentar as implicações desses dados” (p. 565).

Geralmente, a triangulação pressupõe a utilização de mais do que um método de recolha de dados, dentro de um único estudo, com base nos elementos provenientes das diversas fontes e instrumentos de recolha de dados, como é o caso desta investigação. A triangulação é o acordo entre as diferentes perspetivas metodológicas, os diversos materiais empíricos e a participação de vários investigadores num só estudo e deve ser entendida como uma estratégia que acrescenta rigor, amplitude, complexidade, riqueza e profundidade a qualquer investigação (Denzin e Lincoln, 2000).

Com as observações recorrendo a grelhas e as entrevistas realizadas, pretendemos utilizar a triangulação dos dados para descrever e interpretar como é potencializada a autoestima e que interações sociais existem em contexto de sala na educação pré-escolar.

3.1- Resultados das medidas sociométricas e relação com os resultados obtidos na autoestima

De acordo com a metodologia escolhida e as técnicas de recolha de dados utilizadas, os dados obtidos podem ser compreendidos através das tabelas e gráficos que se seguem. Num primeiro momento, foi pedido às crianças que seleccionassem o amigo com quem gostavam mais de brincar.

A tabela e o gráfico que se seguem ilustram a quantidade de vezes que cada criança foi escolhida pelos colegas.

Indivíduos	N.º Escolhas maio	N.º Escolhas junho
1	1	0
2	1	2
3	0	1
4	2	3
5	4	0
6	0	0
7	0	0
8	1	1
9	0	3
10	1	1
11	1	2
12	1	1

Tabela 1 – Escolhas realizadas pelos indivíduos

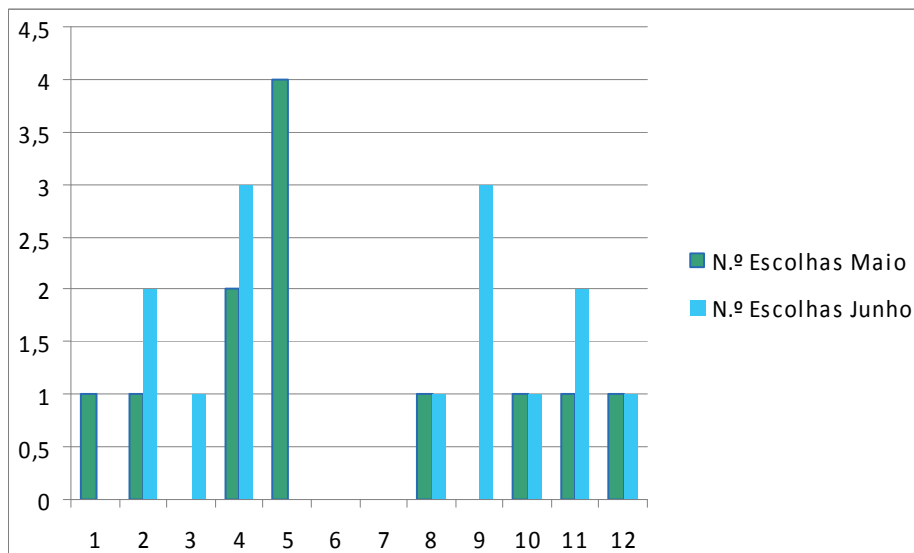


Gráfico 1 – Escolhas realizadas pelos indivíduos

Como podemos observar em maio, a criança nº 5 foi a mais escolhida, por 4 colegas, seguida da criança nº 4, por 2 colegas e 6 que foram escolhidas por um colega. Três crianças não foram escolhidas nenhum dos pares.

No mês de junho, as crianças nº 4 e 9 foram as mais escolhidas, por três colegas, seguidas das crianças nº 2 e 11 escolhidas por dois colegas, quatro crianças escolhidas por um colega e quatro que não foram escolhidas pelos colegas.

Podemos constatar que a criança mais escolhida no mês de maio, não foi escolhida por nenhum colega no mês de junho, pelo contrário, a criança nº 9 que não tinha sido escolhida no mês de maio, foi das mais escolhidas no mês de junho. As crianças que não tinham sido escolhidas no mês de maio continuaram a não ser escolhidas no mês de junho.

A tabela e o gráfico que se seguem ilustram o número de escolhas pelos pares que cada criança teve no mês de maio e o valor da autoestima das crianças com um maior número de escolhas e as que tiveram menos escolhas.

Indivíduos	N.º Escolhas maio	Autoestima maio
1	1	
2	1	
3	0	3,08
4	2	3,70
5	4	3,54
6	0	2,62
7	0	3,50
8	1	
9	0	2,95
10	1	
11	1	
12	1	

Tabela 2- Número de escolhas em maio e a relação com os valores da autoestima

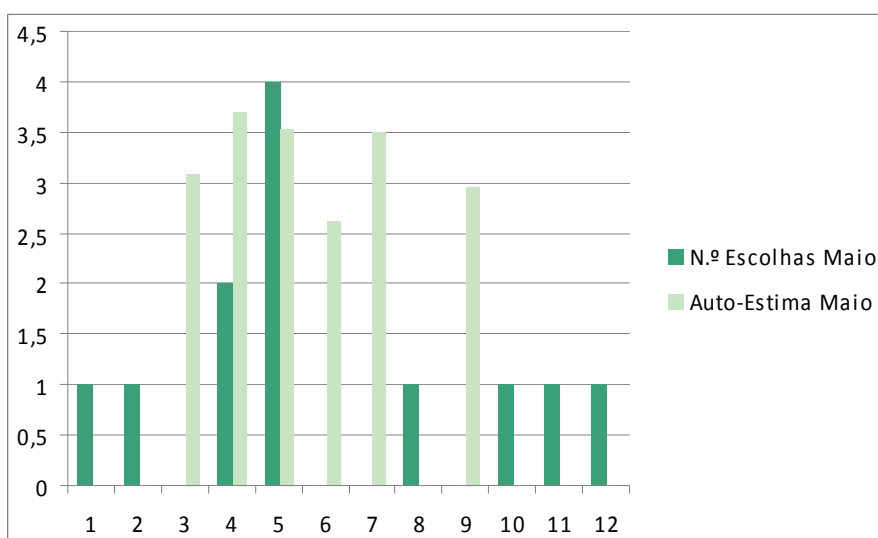


Gráfico número de escolhas em maio e a relação com a autoestima

Tal como podemos observar na tabela 2 e no gráfico 2, em maio as crianças que tiveram um maior número de escolhas pelos pares foram as que apresentaram uma autoestima mais elevada. Pelo contrário, as crianças que não foram escolhidas pelos colegas apresentavam a autoestima mais baixa. À exceção da criança 7 que contrariamente aos colegas, apesar de não ter sido escolhida por ninguém, apresentou uma autoestima elevada.

A tabela e o gráfico que se seguem ilustram o número de escolhas pelos pares que cada criança teve no mês de junho e o valor da autoestima das crianças com um maior número de escolhas e as que tiveram menos escolhas atribuídas pelos pares.

Indivíduos	N.º Escolhas junho	Autoestima junho
1	0	2,70
2	2	3,33
3	1	
4	3	3,87
5	0	4,00
6	0	3,04
7	0	3,08
8	1	
9	3	3,00
10	1	
11	2	3,50
12	1	

Tabela 3- Número de escolhas em junho e a relação com os valores da autoestima

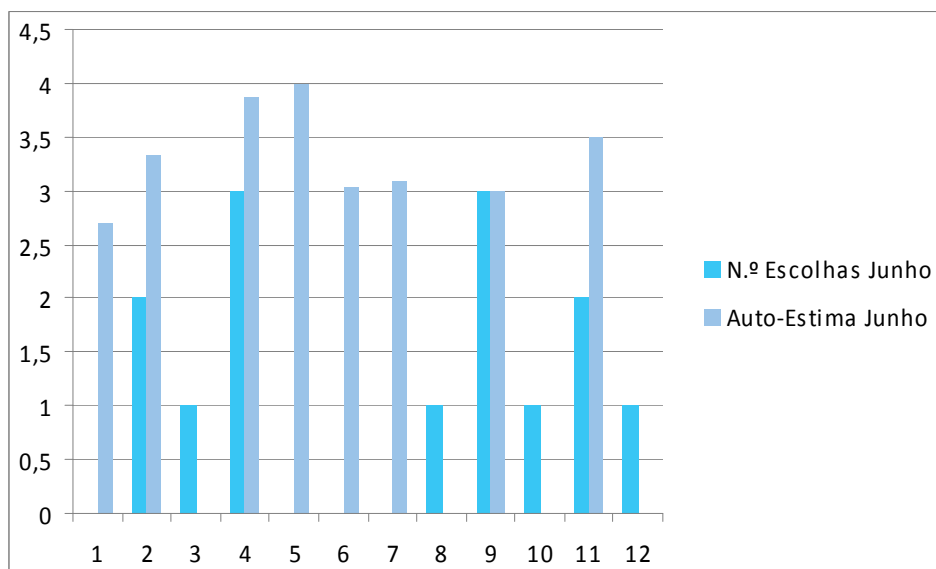


Gráfico 3- Número de escolhas em junho e a relação com os valores da autoestima

Relativamente aos dados recolhidos no mês de junho, podemos observar que a criança com a autoestima mais elevada não tinha sido escolhida por nenhum colega (indivíduo 5). Pelo contrário, uma das crianças mais escolhidas pelos colegas (indivíduo nº 9)

apresentou a segunda autoestima mais baixa. As crianças nº 6 e 7, apesar de não terem sido escolhidas por nenhum colega, apresentaram uma autoestima elevada.

Para uma melhor percepção dos dados, apresentamos o cruzamento dos resultados obtidos nos dois meses.

Indivíduos	N.º Escolhas maio	Autoestima maio	N.º Escolhas junho	Autoestima junho
1	1		0	2,70
2	1		2	3,33
3	0	3,08	1	
4	2	3,70	3	3,87
5	4	3,54	0	4,00
6	0	2,62	0	3,04
7	0	3,50	0	3,08
8	1		1	
9	0	2,95	3	3,00
10	1		1	
11	1		2	3,50
12	1		1	

Tabela 4 – Resultados nos meses de maio e junho

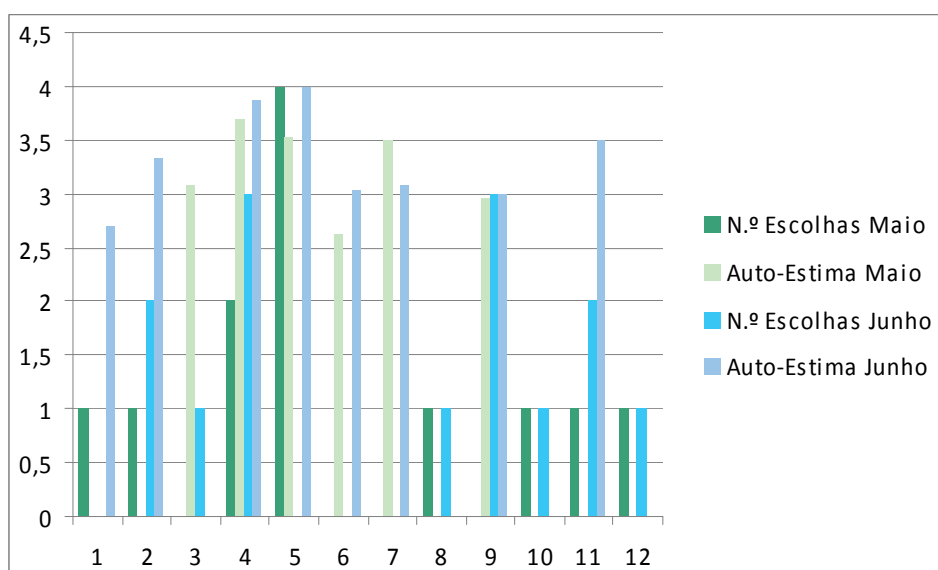


Gráfico 4- resultados maio e junho

Observando globalmente os dados recolhidos, podemos constatar um facto curioso: a criança 5 num primeiro momento foi a mais escolhida pelos colegas e no segundo momento não foi escolhida por nenhum colega, apesar disso o valor da sua autoestima

aumentou. O mesmo não se passou com a criança nº 9, que apesar de ter tido uma grande diferença no número de vezes que foi escolhida nos dois momentos, esses valores não se refletiram na sua autoestima.

Todas as crianças, à exceção de uma, aumentaram a sua autoestima da primeira para a segunda recolha de dados.

3.2 – Observação das crianças

As observações das crianças foram efetuadas nas diversas áreas da sala em brincadeira livre ao longo do dia e duraram aproximadamente entre 2 a 3 minutos. Salientamos que atribuímos o número às crianças por questões de anonimato e para fazer a distinção com o mesmo critério utilizado acima.

Indivíduo1

No mês de maio foi escolhido pelos amigos uma vez e não se aplicou a escala (Harter & Pike, 1980). No mês de junho não foi escolhido por nenhum dos seus pares e apresentou um valor de autoestima de 2,70 que pode ser considerado um valor de autoestima médio.

Mostra preferência por brincar com elementos do mesmo género (M). É ele quem procura os amigos. As áreas de preferência são os animais e os carros.

Observação 1 - Na área dos animais com o nº2 e nº11. Puxa uma cadeira, senta-se e puxa o nº 2 para o colo. O nº 11 levanta-se e senta-se ao colo do nº2. A criança nº 1 diz:

- Sai, tu não estás a brincar (empurrando o n. 11)

Observação 2 - Na casinha das bonecas com a criança nº 7 que lhe diz: - olha vamos brincar. (estende um lençol) a criança nº1 diz recolhendo o lençol: - Não é assim e chama, a criança nº12: - anda brincar.

nº12: - Eu sou o quê? pergunta à criança nº 1

nº1: - Tu és um bebé.

nº12 - Não, eu sou um cão.

nº1 – Está bem, és um cão bebé!

A criança n.º 2 aproxima-se e diz: - E eu?

n.º1: tu eras o pai que me tapava e eu era o filho.

(Os dois n.º 1 e n.º 2 davam ordens ao cão n.º12 para se sentar)

Indivíduo n.º 2

De acordo os dados recolhidos, o quadro das escolhas indica que no mês de maio não obteve nenhuma escolha e no mês de junho revela-nos que o n.º 2 é dos rapazes o mais escolhido. No valor da Escala de Susan Harter e Robin Pike (1980) apresenta uma pontuação de 3,33, o que indica uma autoestima alta.

Observação 1: Na área da construção com o n.º12

(Sem dizerem nada um ao outro)

Embrulha as peças com um pano e coloca-as na caixa, o n.º12 faz o mesmo.

Sai e vai para a casinha. O n.º12 vai atrás.

Na casinha com o n.º12 e o n.º 7.

A criança n.º 7 diz ao n.º 2: - Agora senta-te no meu colo.

(sentou-se e cantaram os parabéns ao n.º12)

O n.º 1 aproxima-se e mostra ao n.º 2 a ferida que lhe tinham feito no braço, o n.º 2 olha e continua a brincar com os outros.

Observação 2 - Na casinha com o n.º1 e n.º12

Criança n.º.2 tapa o n.º1 e diz ao n.º12: - Agora vamos brincar! (vão os dois para baixo da mesa com o n.º 12 a fazer de cão. Voltam ao n.º 1 porque ele diz: - Estou destapado! O n.º 2 volta a tapá-lo.

Indivíduo n.º 3

Foi uma das crianças que não teve escolhas no mês de maio e revela um valor de autoestima média de 3,08. No mês de junho teve uma escolha.

Observação 1- Na casinha com as crianças n.º 10 e n.º 7, brinca ao lado mas sozinha.

Observação 2 - Nos jogos com a criança n.º 4, está a fazer um jogo e a n.º 4 tenta ajudar. Arruma o jogo e vai buscar outro (a criança n.º 4 fez o mesmo).

Observação 3 - Na mesa sozinha a fazer desenhos

Indivíduo n.º 4

Embora brinque (procure) bastante com a criança n.º 11, brinca também com todos. Foi uma das crianças que teve um maior número de escolhas por parte do grupo de pares nos dados obtidos no mês de maio e no mês de junho. Apresenta o valor da autoestima mais elevado do mês de maio e a 2.ª mais elevada no mês de junho.

Observação 1 - Na área da leitura com a criança n.º 11, jogo simbólico com fantoches havendo diálogo entre as duas.

Observação 2 - Na casinha das bonecas com as crianças n.º 5, 10 e 3.

Brinca sozinha com as casinhas pequenas - vai ter com a criança n.º 11 que está a fazer enfiamentos e pergunta:

- “Tás” a fazer um colar para mim?

A criança n.º 11 responde:

- Sim, olha (coloca-lhe o colar no pescoço)

A criança n.º 4 retorna às casinhas pequenas.

Indivíduo n.º 6

Não foi escolhido em nenhum dos meses pelos pares. O valor da autoestima no mês de maio foi o mais baixo e no mês de junho o segundo valor mais baixo.

Tenta aproximar-se dos grupos formados mas brinca sempre ao lado ou fica em pé a olhar para eles.

As restantes crianças toleram o seu comportamento mas fartam-se depressa, acabando por mudarem de sítio muitas das vezes ou dizendo para se ir embora! A criança que brinca mais vezes a criança n.º 6 é a n.º 4.

Indivíduo n.º 7

Costuma brincar com todas as crianças, não foi escolhida em nenhum dos meses pelos pares, a autoestima no mês de maio foi 3,5 (de 6 crianças foi a terceira mais baixa) no mês de junho foi de 3,08 pertencendo aos valores mais baixos. Gosta de mandar nas brincadeiras e as outras crianças também querem dar sugestões, mas a criança nº7 não as ouve.

Indivíduo n.º.9

Aceita as sugestões que a criança n.º 7 lhe dá e brinca com todas as crianças da sala. Foi das mais escolhidas no mês de junho apesar da autoestima se aproximar das mais baixas (3), no mês de maio não teve nenhuma escolha e a autoestima também se manteve das mais baixas.

Indivíduo n.º 11

Gosta de brincar sozinha a ler livros ou com os animais. Se a procurarem brinca com todos. É muito procurada pela criança n.º 4 e com esta tenta impor um papel de líder.

No mês de maio foi escolhida por uma criança e no mês de junho foi escolhida por 2 crianças, tem uma autoestima de 3,5 (média)

3.3- Resultados da análise dos dados da entrevista à educadora responsável de sala

Questão: Como poderá o educador desenvolver a autoestima da criança

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Autoestima	Papel do Educador	<p>“Penso que o primeiro papel que uma educadora deve ter quando recebe um grupo de crianças é em primeiro lugar estabelecer uma relação de afeto que permita a cada criança e posteriormente todo o grupo, sentirem confiança na pessoa (educadora)”</p> <p>...”Educador tem um papel fundamental, estar atenta, e dar resposta ao que vai observando nas crianças ao longo do tempo e tentar criar oportunidades para que todos possam construir dentro do grupo, uma autoestima individual e enquanto membros que pertencem a um grupo.”</p> <p>“O Educador que planeia e age segundo o grupo e a criança que tem à sua frente, pode colher muitos frutos e se o seu objetivo for desenvolver a autoestima, seja ela de algumas crianças em particular o a todo o grupo, é partindo deles que qualquer objetivo se torna possível de alcançar”</p>
	Fatores que a influenciam	<p>“(…) perceber quais as suas fragilidades e os seus pontos fortes, perceber enquanto grupo quem são os mais líderes e os que por feitiço tendem a ser mais seguidores, os que se isolam e os que constroem brincadeiras com e para os outros, os que dominam as conversas e os que tentam passar despercebidos. “(...)forma como resolvem sozinhos os problemas ou se precisam de ajuda, como reagem à novidade, como aceitam os desafios que lhes vão surgindo, como lidam com o sucesso e com as dificuldades, se verbalizam ou manifestam o que sentem ou se pelo contrário guardam para si.</p>

	Estratégias	“Elogiando as conquistas dos mais tímidos, ensinando os mais entusiastas a saber dar espaço ao outro, criando grupos de interajuda, sabendo reconhecer empatias entre as crianças e aproveitá-las.”...“tentando dar espaço a todos e ajudando-os a reconhecer que cada um tem o seu espaço.”
--	-------------	--

Quadro 4 - Análise dos dados entrevista

Da análise dos dados podemos inferir que o papel da interação dos pares em contexto de pré-escolar é importante para a formação da autoestima da criança, o benefício das trocas relacionais e da qualidade dessas mesmas trocas, reconhece e valoriza os esforços e conquistas que estimulam para novas aprendizagens e descobertas. O facto de termos recorrido à opinião da educadora responsável de sala, como especialista, contribuiu para conhecermos as estratégias utilizadas e as preocupações sobre esta temática. Constatámos que educadora especialista valoriza: o conhecimento das crianças individualmente e em grupo; preocupa-se com a observação das interações existentes; realça o papel do educador na mediação dessas interações favorecendo a diversidade de competências, a interajuda e a valorização das crianças (reforço positivo).

Através da aplicação da escala de Harter e Pike (1980) constatou-se que as crianças se encontram entre os níveis de autoestima média e autoestima alta (obtiveram valores entre os 2,70 e 4,00).

As escolhas das crianças oscilaram entre o mês de maio e o mês de junho, embora essas oscilações não tenham ocorrido de forma significativa, visto as crianças mais e menos escolhidas continuarem a ser das mais ou menos escolhidas de um mês para o outro. Quanto ao indivíduo nº6 foi possível verificar que no decorrer dos dois momentos, não foi escolhido por nenhum dos pares.

Na observação das interações das crianças, constatou-se que as escolhas efetuadas pelas crianças, após o recurso a medidas sociométricas, umas vezes foram evidenciadas e outras vezes não.

As crianças com um maior número de escolhas demonstraram comportamentos que revelam liderança: “Brinca sozinha com as casinhas pequenas - vai ter com a criança nº.11 que está a fazer enfiamentos e pergunta: “Tás” a fazer um colar para mim? A criança nº11 responde: Sim, olha (coloca-lhe o colar no pescoço); A criança nº 4 retorna às casinhas pequenas.

Na situação contrária, salientamos, as observações do indivíduo nº6 onde emerge dificuldade na relação com os pares e não obteve nenhuma escolha por parte dos pares.

Considerações Finais

As relações entre pares importantes na sua qualidade e na atribuição do estatuto (popularidade) (Hartup, 1985). Estas relações fornecem à criança oportunidades de socialização a que ela não teria acesso por si só, sobretudo no que diz respeito à regulação mútua e a resolução de conflitos (Hartup, 1992). As crianças revelam uma grande preocupação, que evolui com a idade, quanto à popularidade que tem ou pensam ter, junto do seu grupo de pares (Parker, Rubin, Price & DeRosier, 1995), sendo este um critério importante na organização dos grupos.

A aceitação pelos pares surge como um dos melhores indicadores do funcionamento social da criança; A identidade com o grupo de pares e o número de amigos é muito assume no período pré-escolar e escolar, um impacto marcado pelo funcionamento social e emocional da criança, constituindo-se como uma fonte de suporte, de validação e de amizade.

O grupo é uma coleção de interações individuais com influência recíproca. A formação do grupo também pode ser espontânea acabando por estabilizar formalmente como é o caso de uma turma (sala de aula). (Rubin et al, 1998).

Não podemos, no entanto, esquecer que o grupo de pares poderá também exercer um impacto negativo no ajustamento psicológico da criança quando esta é rejeitada de forma contínua e perde a amizade (Cairns e Cairns, 1994; Veríssimo; Santos; Vaughn; Torres; Monteiro; Santos, 2011).

Podemos definir a autoestima como o modo como cada indivíduo percebe e valoriza as suas capacidades e competências. É ter consciência do seu valor pessoal, acreditar, respeitar e confiar em si. Este construto começa a formar-se na infância, sendo influenciado pelas pessoas e contextos que a rodeiam a criança.

Quiles e Espada (2007) afirmam que a autoestima tem como componentes a afetiva e a comportamental, a componente afetiva depende da valorização que se dá ao que há de positivo e negativo, a componente comportamental refere-se à atitude que o indivíduo tem perante a ação.

O autoconceito há que ter em conta diversos critérios que concorrem para que cada criança desenvolva uma, auto- percepção mais ou menos positiva: aparência física,

competência atlética, competência académica (aquisição de competências formais e/ou informais), aceitação social e sentimento de bem-estar.

Com a intenção de responder às questões de partida, afirmamos que a maioria das crianças mais escolhidas pelo grupo de pares obteve, um valor na escala de Harter e Pike (1980) elevado. Houve situações de crianças que não foram escolhidas pelo grupo de pares que também demonstraram valores elevados na escala.

Por outro lado, verificou-se que houve crianças menos escolhidas pelo grupo de pares que evidenciaram valores de autoestima médios, principalmente uma criança que revelou nas observações, que por tem dificuldade na relação com os outros.

Através dos dados resultantes da entrevista à educadora responsável de sala foi possível obter um conjunto de dados que – após terem sido enquadrados teoricamente – foi possível dar resposta à questão de partida: Como poderá o educador promover a autoestima na criança?

Esta entrevista favoreceu o conhecimento da preocupação existente por parte destes profissionais respeitantes à autoestima. Foram explicitadas as necessidades de observação, valorização, mediação e respeito pela criança. Duclos (2006) afirma que as reações verbais positivas, dos adultos perante a criança, consciencializam-na do seu valor. O mesmo autor refere, que também é importante os adultos consciencializarem a criança das dificuldades e obstáculos para a criança desenvolver a autoestima.

Por último, é importante percebermos que a natureza do trabalho de investigação qualitativa se processa a um nível exploratório que naturalmente acarreta algumas limitações metodológicas.

O número de indivíduos é reduzido, como tal não podemos generalizar as conclusões, a que chegámos, a qualquer contexto. Pensamos assim deixar sugestões para reflexões e futuros trabalhos de investigação, dado que as análises são resultantes de um estudo pouco representativo ao nível do número de participantes.

Quanto à utilização de medidas sociométricas nesta faixa etária verificámos que de uma semana para a outra houve oscilações, o que confirma a importância que as crianças dão às brincadeiras no momento. No entanto pareceu-nos útil conhecer as escolhas que as crianças fazem nas relações umas com as outras.

Apontando sugestões que possam ser úteis para os docentes, sugerindo novas práticas que esperamos que possam contribuir para um melhor e mais eficaz delineamento das estratégias de observação e avaliação da criança. A avaliação é utilizada para reorientar e ajudar a planejar o desenvolvimento é nesse sentido, que se apresenta, com base neste estudo, um conjunto de recomendações que se afiguram significativas e sobre as quais podem levar o educador a regular a sua ação pedagógica. Através de uma maior diversificação de instrumentos e técnicas de avaliação é possível obter estes dados de uma forma mais organizada e sistemática. A escala de Harter e Pike (1980) será, sem dúvida, um instrumento a utilizar pelos educadores de forma a obter dados individuais de cada criança para identificar aspetos fundamentais relacionados com a sua autoestima que poderão ser indicadores de fatores que necessitam de ser analisados e trabalhados individualmente com cada criança ou que promovam alterações nas propostas das atividades educativas.

Também nos parece relevante envolver os pais e familiares neste processo.

Sugerimos que este trabalho seja aplicado a crianças com a mesma idade em diversos Jardins de Infância, procurando analisar os dados recolhidos e compará-los com os aqui apresentados. Seria também interessante fazer este estudo, no mesmo espaço educativo, ao mesmo grupo de crianças no próximo ano letivo.

Uma criança com uma autoestima elevada e que confia nas suas capacidades irá apresentar perante o mundo que a rodeia uma atitude positiva e de descoberta essencial para o seu desenvolvimento cognitivo e afetivo. Por outro lado, uma criança que não sinta confiança nas suas próprias capacidades, que tenha demasiados medos e se sinta insegura, verbalizando frequentemente sentimentos de incompetência, irá diminuir o número de experiências sobre o meio que a rodeia, não arriscando e desistindo, o que trará consequências negativas para o seu desenvolvimento.

Uma criança que se sinta amada e valorizada, com espaço para aprender com os seus erros e continuar a evoluir, capaz de perceber os limites, mais facilmente se sentirá integrada nos espaços sociais em que se movimenta – família, escola e amigos.

Referências

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Lisboa: Edições ASA.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida (2000) – Almeida, A. M. (2000). As relações entre pares em idade escolar. Coleção Infans. Braga:Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Almeida, S. L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 3ª Edição Revista e Ampliada. Braga. Edições Psiquilibrios.
- Bartolomeis, F. (1999). *Avaliação e orientação: Objectivos, instrumentos, métodos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bee, H. (1996). *A Criança em Desenvolvimento* (M. A. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Obra original publicada em 1995)
- Bell, J. (1997). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Ed. Gradiva.
- Berger P. & Luckmann T. (1973). *A Construção Social da Realidade*. Brasil. Editora Vozes.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1995). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton T. & Greenspan S. (2004). *A criança e o seu mundo*. Lisboa. Editorial Presença.
- Burns, R. B. (1986). *The Self Concept : Theory, Measurement, Development and Behavior*. New York: Longman
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para a Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cassidy, J., & Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63,350-365.

Coleman, J.S. (1980). Friendship and the peer group in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 408-431). New York: Wiley.

Coll, C., & Palácio, J., & Marchesi, A., (1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação — Psicologia Evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas

Cruz (2000) Cruz, M. C. (2000). Comportamento, aprendizagem e relações sociais no grupo de pares. Um estudo exploratório em alunos do ensino básico. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. Diário da República – I Série - A. Ministério da Educação. Lisboa. (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico).

Denzin N.; & Lincoln Y.(2000). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publication Inc.

Duclos, G. (2006). *A Auto-Estima, um passaporte para a vida*. Lisboa: Climepsi Editores

Emídio, Maia, Monteiro, Santos e Veríssimo (2008) Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI), 491-499

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.

Ferland, F. (2006). O desenvolvimento da criança no dia-a-dia. Do berço até à escola primária (R. Rocha, Trad.). Lisboa: Climepsi Editores. (Obra original publicada em 2004)

Giddens A. (2008). *Sociologia*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian

Guba & Lincoln (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Harter, S (1983). Developmental Perspectives on the Self-System. In E. M. Hetherington (Ed.), Handbook for Child Psychology. Wiley, Newyork.
- Harter, S (1985). Manual for de Self-Perception Profile for Children. University of Denver, Denver.
- Harter, S. & Pike, R. (1980). Procedure Manual to Accompany The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S. (1979). The Competence Scale for Children. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1999). Construction of the self: A developmental perspective. New York: Guilford Press
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. American Psychologist, 44,120-126
- Hartup, W.W. (1985). The company they keep: Friendships and their developmental significance.Child Development, 67, 1–13.
- Hattie, J. (1992). Self -concept. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). Educar a Criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 5ª edição
- Katz, L. G. (1995) . Talks with Teachers of Young Children. New Jersey: A Bux
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. In S. R. Asher, & J. D. Coie (Eds.), Peer rejection in childhood (pp. 156-186). New York: Cambridge University Press.
- Leal M. (1985). *Introdução ao Estudo dos Processos de Socialização Precoce da Criança*. Lisboa
- Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de Fevereiro. Diário da República – I Série -A. Ministério da Educação. Lisboa. (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar).
- Major, S. (2011). Avaliação de aptidões sociais e problemas de comportamento em idade pré-escolar: Retrato das crianças portuguesas. Dissertação de Doutoramento em

Psicologia apresentada Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra: Coimbra.

Ministério da Educação (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação

Model, Human Development (pp 21; 34-64). Denver.

Moreno, M.C. (2004). Desenvolvimento e conduta sociais dos dois aos seis anos In. Coll, Palacios, & Marchesi. Desenvolvimento Psicológico e Educação. (Vol.1). (pp.223-229). Porto Alegre: Artes Médicas.

Papalia D., Olds S., Feldman R. (2001). *O Mundo da criança*. Lisboa. McGraw-hill.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later social adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.

Parker, J.G. & Gottman, J. M. (1989). Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 95-131). New York: Wiley.

Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, 1, 9-24.

Quiles M. & Espada J. (2007). *Educar para a auto-estima*. Mem Martins. Keditora.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

Rubin, Bukowski, & Parker, (1998). Peer Interactions, Relationships and Groups. In N. Eisenberg (vol. Ed.) W. Damon (Series Ed.). *Handbook of Child Psychology*, vol. 3: Social, Emotional and Personality Development. (5 th ed. 619-700). New York: Wiley.

Sá E. (2005). *Chega-te a mim e deixa-te estar*. Lisboa. Sociedade Editorial.

Saarni, C. (1999). The development of emotional competence. The Guildford series on social and emotional development. New York, NY, Us: The Guildford Press

Saint- Exupéry,A. (1987). *O Principezinho*. Lisboa. Editora Caravela

Sánchez, M. C., & Garcia J. A. (2002). Autoconcepto, Autonomía y Habilidades Sociales en niños de Educación Infantil. In M. Caldera, M. Fernández, A. Díaz, F. Castro & J. Moreno (Eds.), *Psicología de la Infancia y de la Adolescencia: Nuevos retos, nuevas respuestas* (pp. 79-89). Cidade: Editora.

Santos, João dos (1982) *A Caminho de uma Utopia... um Instituto da Criança*, Lisboa, Livros Horizonte.

Santos, M. A. (1999). *Relações com os pares e auto-conceito: estudo das interações entre a popularidade, a amizade e as percepções de auto competência*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.

Santos, S. (1996). *O auto-conceito em crianças do primeiro ano*. (Monografia de fim de curso). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Saracho, O. & Spodek, B. (1998). *Ensinando Crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.

Schaffer, H. R. (1999). *Desenvolvimento social da criança. Epigénese e Desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.

Schaffer, H. R. (2006). *Desenvolvimento social da criança. Epigénese e Desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.

Shavelson, R. & Bolus, R. (1982). Self-concept: the interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology* (74),1,3-17.

Silva, F. (2008). *Autonomia comportamental das crianças antes de ingressarem na escola primária: comportamentos de autonomia e perturbação emocional e comportamental*. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa: Universidade de Lisboa.

Silva, R., Veríssimo, M. & Santos, A. (2004). *Adaptação psicossocial da criança ao pré-escolar*.

Soares, E. (2002). *Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.

- Soares, I. (1990). Grupo de pares. In B. Campos (Ed.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens* (pp. 94-137). Porto: Universidade Aberta
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa. McGraw-Hill
- Sroufe, L. A. & Waters, E. Attachment as an organizational construct. *Child Development*, 48, 11184-11199.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação*. (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vandell. (2000). Parents, peer groups, and other socializing influences. *Developmental Psychology*, 36, 699–710.
- Vandenplas-Holper, Christiane (1982). *Educação e desenvolvimento social de criança*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vygotsky, L.S. (1996). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1998). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa Edições 70.
- Winegar. (1997) Developmental research and comparative perspectives: Applications to developmental science. In Jonathan Tudge, Michael.J. Shanahan & Jaan Valsiner (Eds.), *Comparisons in human development* (pp. 13-33). (pp.11-30). New York: Cambridge University Press.